

A Luta Histórica da Educação Popular pelo Direito à EJA: abordagem filosófica sobre o tema da tolerância

Letícia Florêncio Vieira
Jessyca Eiras Jatobá Santos

Como citar: VIEIRA, Letícia Florêncio; SANTOS, Jessyca Eiras Jatobá. A Luta Histórica da Educação Popular pelo Direito à EJA: abordagem filosófica sobre o tema da tolerância. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** marcos conceituais, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 235-252. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p235-252>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A Luta Histórica da Educação Popular pelo Direito à EJA: abordagem filosófica sobre o tema da tolerância

*Leticia Florêncio Vieira*¹
*Jessyca Eiras Jatobá Santos*²

Introdução

Na história da educação brasileira, pode-se afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se num seguimento educacional de raríssima prioridade de investimento, comprometimento político e econômico de governos e Estado, delineando uma histórica defasagem de políticas públicas destinadas a esta modalidade de ensino. De certo modo, podemos afirmar a prevalência de políticas de governo face a políticas de Estado.

Apesar de ocupar uma posição de destaque nas agendas de potenciais políticas públicas, pedagógicas, de financiamento, de formação e profissionalização de educadores, historicamente consta-

1 Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Câmpus de Marília.

2 Mestranda em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Câmpus de Marília.

tamos as dimensões secundárias no âmbito da Educação de pessoas jovens e adultas e idosas, sobretudo devido às dificuldades de implementação, difusão e consolidação dessas mesmas políticas educacionais que asseguram o direito à educação. O insucesso no âmbito da EJA frente à meta de superação do analfabetismo, mencionada nos compromissos assumidos pelo país em fóruns internacionais, nos leva a crer que o Estado se movimenta de modo a ampliar o abismo da exclusão, persistindo nos erros e na ausência de uma Política nacional forte e duradoura que atenda os anseios destes estudantes da EJA.

Paralelamente ampliando este quadro de exclusões percebidas na EJA também encontramos pessoas jovens adultas e idosas que apresentam comprometimentos auditivo, visual, mental, físico ou múltiplos, submetidas em alguns casos a internações psiquiátricas de longa permanência, sendo elas, corpos desviantes relativamente às convenções normativas e classificadas e identificadas por suas patologias pelo Estado e estruturas.

Desse modo, essas pessoas são mantidas invisíveis por séculos em nossa sociedade, institucionalizadas em Hospitais Psiquiátricos (quando se perdem o contato com a família) ou dentro de suas próprias casas, impedidas durante séculos de desfrutar das oportunidades sociais trazidas com a convivência humana no ambiente escolar em uma sala regular de ensino. Pessoa com deficiência é a expressão adotada pela ONU em 2007 na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, embora, cientes que ainda estão em curso sobre melhores termos descritivos para definir a deficiência, fazemos aqui a menção pela adoção nacional dessa

classificação. Ante a esta perspectiva é apresentada a exclusão da massa ou o “povo” e aqui nos referimos à definição sociológica de Boff:

Sociologicamente “povo” aparece também como uma categoria histórica que se situa entre massa e elite. Numa sociedade que foi colonizada e de classe, aponta clara a figura da elite: os que detém o ter, o poder e o saber. A elite possui o seu *ethos*, seus hábitos e sua linguagem. Face a ela, surgem os nativos, os que não gozam de plena cidadania nem podem elaborar um projeto próprio. Assumem, introjetando, um projeto das elites (BOFF, 2015, p.1).

O analfabetismo recrudescer nas classes populares entre as pessoas idosas, afrodescendentes, imigrantes, pessoas que vivem na zona rural ou de um modo geral, pessoas marcadas pelas desigualdades nos níveis de renda e nos fatores socioeconômicos, socioestruturais e socioculturais. Neste contexto político, econômico e histórico-estrutural da miséria reflete as condições sociais da desigualdade e reprodução da exclusão, inseridas na sociedade brasileira por séculos. Impulsionadas por esta expressiva demanda social, ganham força as articulações e o movimento das reflexões acerca de uma educação humanizadora.

As primeiras reflexões que tangem uma educação humanizadora envolvendo a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Idosas, tem como marco na história da EJA, O *Seminário Regional de Recife*, ocorrido em 1958 como um evento preparatório para o *II Congresso Nacional de Alfabetização*, e desde então, a difusão e primeiras grandes contribuições do educador Paulo Freire para a Educação Popular chamando a atenção para a necessidade de revisão

dos métodos e processos educativos até então realizados e difundidos, na perspectiva de assegurar uma maior participação dos estudantes da EJA no seu processo de aprendizagem.

Paulo Freire afirmava: “O adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e características dessa prática educativa” (BEISIEGEL, 2010, p. 17). A partir deste momento é apresentada e posta a circular uma nova proposta de configuração na perspectiva política/educacional nas elaborações de políticas públicas para EJA, estabelecendo um compromisso político com a massa excluída ou sem acesso à educação. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. Entre o movimento que imprime as transformações das infraestruturas no pensamento do povo e a plena realização da consciência crítica, existe uma abertura e é exatamente neste hiato que se articulavam as atribuições específicas da Educação Popular, conforme Beisiegel (2010).

Nas últimas décadas de 1950 e início de 1960, a EJA estava em evidência e almejada como direito a ser perseguido e consolidado. Havia a compreensão que a educação das pessoas jovens adultas e idosas, além de assegurar a escolarização básica, exigindo uma proposta específica no campo pedagógico e didático, deveria também representar um instrumento de ação política, reconhecendo o saber popular e atribuindo mais esse objetivo à educação das pessoas jovens adultas e idosas, onde, conseqüentemente se poderia estabelecer um amplo instrumento de valorização da cultura popular.

Paulo Freire ao assumir em meados de 1963 a recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, posteriormente, a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização promovido pelo Ministério da Educação, viabiliza a aplicação do seu próprio método de alfabetização, de modo a estruturar articulações em âmbito estatal e institucional para a mobilização e difusão da Educação Popular. Nota-se neste período uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso da educação no Brasil (BEISIEGEL, 2010).

Brandão (1986) destaca neste interim a produção do método Paulo Freire dentro do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco; as experiências douradoras de uma “Educação Conscientizadora” entre lavradores de Minas Gerais através do Movimento de Educação de Base; a multiplicação de trabalhos culturais e pedagógicos feitos pelos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e pelos Centros Populares de Cultura (CPCs), promovidos pela UNE e outras entidades regionais e locais de organização estudantil; a montagem do Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, contudo, o Movimento Estudantil, a Universidade, o Estado, a Igreja, faziam juntos ou próximos os mesmos programas, ou programas semelhantes que atendiam os mesmos princípios do Movimento Popular articulando uma prática pedagógica que buscava então sua própria identidade, contemplando a diversidade cultural da população brasileira.

Posteriormente a este Movimento de Educação Popular, sobretudo a partir de 1970, surgem novas correntes ideológicas postas a movimentar um novo projeto hegemônico, cujo marco significativo no campo da educação, foi e é o de transformá-la em mais uma

mercadoria. Paludo (2015) relata que a partir deste período, o mundo assistiu a emergência de uma nova ordem internacional que se constituiu para solucionar a situação de crise econômica do capitalismo. O encaminhamento proposto em rumo a um dado desenvolvimento, recolocou o mercado capitalista como instância organizadora e reguladora do conjunto das relações sociais e sendo assim a educação incorpora o objetivo de ser o meio de ampliação da competitividade da economia nacional frente ao mercado internacional (COSTA, 2013).

Neste contexto, a existência de corpos sob a condição e marcas econômicas impositivas desde o sistema de exploração colonial até o atual mercado capitalista, sinaliza a considerar a Educação como mercadoria, logo, aquela pessoa excluída da oportunidade e acesso à educação escolar torna-se um mero objeto diante da ausência do *sujeito* na garantia do seu direito público subjetivo por parte do Estado e governos. Nos referimos à definição de Kilomba (2020), parafraseando Bell Hooks, ao conceituar *sujeito e objeto*:

[...] *sujeitos* são aqueles que tem o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias. Como *objetos*, no entanto, nossa realidade é definida por outros, e nossa história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são *sujeitos*. Essa passagem de *objeto* a *sujeito* é o que marca a escrita como um ato político (KILOMBA, 2020, p. 28).

Para Foucault o corpo é um lugar absoluto, uma pequena parcela existente no espaço com o qual direta e objetivamente faço corpo. Segundo Foucault:

[...] O corpo é o ponto zero no mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino (FOUCAULT, 2013, p.14).

A aproximação com o tema da tolerância se propõe a inter-relacionar com o tema do respeito e valorização da diversidade que, por sua vez, se correlaciona com a problematização dos pressupostos acerca de um modelo ideal de pensamento, conduta e até mesmo de ser. Uma única verdade, uma cultura que se sobreponha às outras, assim como uma existência humana ideal (seja ela em termos estéticos ou de padrão de funcionamento – físico ou intelectual) manifesta-se como opressão, razão pela qual uma democracia é possível somente no seio da diversidade. Cardoso (2014) procura mostrar como o significado da palavra tolerância, ainda presente em muitos dicionários, pode ser desfavorável ou apresentar diferentes interpretações. Ele teria como referência o sentido moderno de tolerância, calcado em valores cristão e iluministas, trazendo a conotação de suportar aquele que se apresenta como “anormal”, pressupondo-se como parâmetro, ou modelo de humanidade, a civilização europeia. Isso, segundo o autor refletiria uma atitude colonizadora: “[...] suportar com paciência aquilo que é desagradável,

injusto, defeituoso. Foi assim que os europeus viam a necessidade de tolerar os povos conquistados” (CARDOSO, 2014, p.15).

O mesmo autor se refere a outro sentido moderno de tolerância que traz o significado de aceitar com indulgência, acentuando uma autopercepção daquele que tolera como sendo superior aos tolerados. A associação do termo indulgência ao de tolerância evidencia seu caráter discriminatório se remetido ao significado de indulgência no contexto da colonização, para Cardoso:

A palavra indulgência liga-se semanticamente à clemência, indulto, perdão, remissão das penas misericórdias. Isso nos mostra que a relação europeu/indígena não foi vista somente como uma relação entre o superior e o inferior, mas também entre o bem e o mal. O modelo cultural era, portanto, um modelo moral (CARDOSO, 2014, pg. 30).

Evidentemente, portanto, no pensamento liberal contemporâneo, a ideia de tolerância que dá ênfase ao respeito às diferenças culturais de forma isolada é herdeira, trazendo uma dominação “camuflada”, onde o dominador aceita aspectos aparentes e visuais da cultura diferente (alimentação, arte, vestuário) e lhe impõe, outros mais basilares – como um modelo de valor, econômico ou epistêmico. Quando Cardoso (2014) chama a atenção para o fato que pode permanecer, de forma tácita, sob o conceito de tolerância a sobreposição de uma cultura sobre outra, de um “tipo” de existência humana sobre a outra, o autor ressalta que isso se sustenta em um modelo moral. Isso pode implicar que subjacente a uma determinada postura de tolerar (do superior que tolera o inferior) está o conceito

hierárquico de valor moral, onde uns indivíduos valem mais do que outros.

A suspensão e perseguição do Movimento de Educação Popular no período da ditadura militar brasileira (1964 – 1985), implica na retomada, ressignificação, reconceitualização, refundamentação do próprio movimento inserido no que Paludo (2015), identifica de “o quarto tipo de dominação” dos países latino-americanos, onde o mundo assistiu à emergência de uma nova ordem internacional que se constituiu para solucionar a situação de crise econômica do capitalismo. O encaminhamento proposto em rumo a um dado desenvolvimento, recolocou o mercado capitalista como instância organizadora e reguladora do conjunto das relações sociais, deste modo, a educação incorpora o objetivo de ser o meio de ampliação da competitividade da economia nacional frente ao mercado internacional (COSTA, 2013). Para Mignolo:

[...] “no início do século XXI, o mundo está interconectado por um único tipo de economia (o capitalismo) e distinguido por uma diversidade de teorias e práticas políticas. A teoria da dependência deveria ser revisada sob a luz dessas mudanças. No entanto, me limitarei a distinguir duas orientações gerais: por um lado a globalização de um tipo de economia conhecido como o capitalismo (que, por definição, visava a globalização desde seu início) e a diversificação de políticas globais que estão acontecendo, por outro, estamos presenciando a multiplicação e diversificação de movimentos, projetos e manifestações contra a globalização neoliberal (MIGNOLO, 2017, p. 3).

A partir do pressuposto, podemos refletir que o conjunto de valores morais estabelecido pelo trabalho, (dada a ênfase pelo sistema do mercado capitalista) se sobrepõe em detrimento a outros inseridos no comportamento social. Deste modo, a tolerância conciliada com estes valores determina as regras da conduta dos corpos e os direitos sociais que os mesmos corpos podem alcançar como garantia cidadã perante o Estado. Mesmo que a educação de pessoas jovens adultas e idosas (EJA) venha sendo gradativamente reconhecida como direito aos excluídos e excluídas da oportunidade de realizar sua escolaridade desde os séculos passados e formalizada em lei como direito, a partir da Constituição de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, não encontramos um engajamento para a implementação de uma política nacional para a EJA, nem mesmo houve um sistema nacional de atendimento articulado que permita que todos cidadãos e cidadãs acima de 14 anos, com ou sem deficiência possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira (HADDAD, 2007).

Segundo Melanie Joy (2019) existem vários sistemas opressores (racismo, machismo, capacitismo, especismo etc.) que influenciam a forma como nos relacionamos e formam uma trama complexa. A autora, contudo, propõe a existência de um sistema de crenças abrangente que informa todos os sistemas opressivos denominado por ela de poderarquia (powerarchy). A poderarquia, segundo Joy (2019), seria um sistema não relacional organizado em torno da crença em uma hierarquia de valor moral, ou seja, que parte da ideia de que alguns grupos ou indivíduos são mais dignos de consideração moral do que outros. Essa mentalidade implica a visão de que alguns grupos ou indivíduos devem ser tratados de maneira

mais justa e compassiva e de que seu ponto de vista deve se sobrepor. A hierarquia do valor moral, segundo Joy, significa que alguns grupos ou indivíduos podem ter sua dignidade, ou o valor que têm em si mesmos, invisibilizado ou violado. Na perspectiva ampla e social segundo, Paludo:

O Estado moderno, liberal e burguês, encontra se com o direito do cidadão, de forma abstrata, encobrendo as desigualdades realmente existentes, disseminando a impressão de que elas são naturais e colocando-se acima das classes para efetivação do bem comum (PALUDO, 2015, p. 232).

Esta nova condução do padrão de acumulação do capital, o ataque sofrido pelas políticas de “Estado de Bem-Estar” social foi grande; a política pública foi estrategicamente redirecionada; o capital se impôs na regulação da vida social; a ideia de direito humano e social foi fortemente impactada; o consenso se tornou parâmetro para as relações entre Estado e Sociedade e entre as classes sociais; e algumas ocorrências envolvendo exclusão e inclusão social, republicanismo, cidadania e democracia, ganharam destaque (PALUDO, 2015).

A crença em uma hierarquia no valor moral é um dos motivos pelos quais não reconhecemos certos indivíduos como vítimas da opressão. As pessoas precisam ter um certo status moral na sociedade para serem reconhecidas como vítimas de violência. A ideia de que uma pessoa tenha mais valor do que outra serve para o exercício de poder de um indivíduo sobre outro e é, segundo Joy, moralmente injustificável. O exercício de poder de uns sobre outros dispõe de um sistema que o abriga e dissemina. Um sistema de dominação é

organizado em torno da ideia de que um indivíduo é mais digno do que outro e o sistema justifica essa crença valorizando as supostas qualidades inerentes deste tipo de indivíduo sobre os outros. Existe um conjunto de mitos que sustenta o mito base, de que uns valem mais do que outros, envolvem os conceitos de normalidade, necessidade ou naturalidade do exercício de poder.

A partir do século XXI houve uma certa mobilização de ações para ampliar o acesso a EJA, do mesmo modo que contemplar algumas demandas específicas a esta modalidade de ensino, no entanto, ao contrário do que se esperava, o governo se manteve integrado ao modelo neoliberal, utilizando muitos dos princípios dessa ideologia na orientação política, articulando concomitantemente a escolarização com educação profissional em alguns projetos. A União retomou sua responsabilidade com o analfabetismo transferindo essa pauta para o Ministério da Educação (MEC) e como esta, houve algumas outras iniciativas, dentre elas: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) conforme Costa (2013).

O panorama que se observa na educação das pessoas jovens adultas e idosas, segue apresentando uma descontinuidade em sua implementação; a cada novo governo se renovam projetos e programas, ressaltando a falta de um projeto nacional de ensino e aprendizagem para EJA e sinalizando uma situação de dependência das contingências locais (HADDAD, 2010). Mesmo que o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tenha entrado em ação a fim de fazer a

justiça social a tantos excluídos e excluídas do direito a educação, nos termos de Freitas (2014), e do mesmo modo, acolher iniciativas que estavam sendo realizadas na área da alfabetização pela sociedade civil, respeitando a diversidade de metodologias adotadas e estabelecendo parcerias com entidades e órgãos locais, o programa não alcançou os objetivos esperados nem garantiu a continuação às etapas subsequentes a alfabetização.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* lançado em 2003, pelo mesmo governo e dedicado principalmente à formação continuada de gestores e educadores das redes públicas de ensino promove meios de possibilitar o atendimento com qualidade ao incluir nas redes de ensino regular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (FREITAS, 2014). Contudo, ao longo do referido documento que traçam os objetivos e metas do programa há, sobretudo, referências às crianças e aos adolescentes, caracterizando uma considerável exclusão as pessoas jovens adultas e idosas no debate e nas pautas das implementações de políticas educacionais.

Como aponta Carvalho (2010) sem diversidade a democracia se torna impensável. A democracia expressa num regime político deve ser observada no seu conjunto estruturante perante a sociedade. Paludo, embora evidencie a importância histórica do regime democrático liberal reforça os seus limites “*diferenciando o que seria uma democracia formal, a qual se vive, de uma democracia substantiva, pela qual se deve lutar*” (PALUDO, 2015, p. 229).

Contudo, nesta perspectiva onde a “democracia não-substantiva” é operante pelo Estado, é preciso desconstruir discursos de superioridade que legitimam as diversas formas de opressão

(econômica, de gênero, racial, etc.) e violência que se institucionalizam e que vertem para as dinâmicas interpessoais. Assim é preciso desconstruir o discurso homogeneizante que estabelece um modelo de existência ao qual todos devem se igualar (que se investigarmos a fundo chegaremos na figura do homem, branco, hétero, europeu).

É preciso uma ruptura com esta tragédia humanitária que provoca a invisibilidade de pessoas ou grupos ao visibilizar e favorecer outros. Portanto, valorizar a diversidade e, por meio de novos valores e da empatia fazer emergir o verdadeiro respeito às diferenças humanas lhes garantindo direito para que possam exercer sua cidadania, escrevendo sua própria história, na qual ilustra o próprio ato da escrita, um ato de tornar-se, e, deste modo, emergir como um ato político o movimento e expressão histórica da Cultura e Educação Popular.

Considerações Finais

As ações e a luta das camadas populares, sobretudo no âmbito da Educação Popular, têm trazido contribuições importantes para a superação de concepções enraizadas sobre a Educação e, em especial, na História da Educação Brasileira (REZENDE, 2013). Nesse sentido, as articulações para o incentivo no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas requerem medidas concretas e efetivas do poder público nas quais governos e Estado, no entrelaçamento de um conjunto de ações e articulações já apresentadas pelo próprio Movimento de Educação Popular, pode garantir efetivamente o direito subjetivo e público à educação, do mesmo modo que assume

o compromisso social com a humanização e a liberdade, enquanto um princípio educativo essencial para o autogoverno.

É necessária a construção de um novo paradigma educacional onde a tarefa prioritária seja a orientação e a aprendizagem voltadas à produção de autonomia. Certamente o processo de tal natureza não pode ser tão somente posto a movimentar por discursos ou intenções, mas sem dúvidas por um espaço de produção de políticas educacionais que sejam sólidas, resilientes e atentas à diversidade cultural do povo brasileiro.

Referências

BRANDÃO, C. R. **A questão política da educação popular**. São Paulo. Editora Brasiliense, 6^a ed., 1986.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BOFF, L. Povo em busca de um conceito. Disponível em <<https://leonardoboff.org/2015/01/29/povo-em-busca-de-um-conceito/> > Acesso em 19 abril. 2022.

COSTA, C. B. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Mundo do Trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. **Paideia**, Ano 10, n. 15, p. 59-83. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2403> > Acessado em: 11 de maio de 2022.

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**: introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania. São Paulo: ed. UNESP, v. 2, 2014.

CARVALHO, C., A. **Diversidade, democracia e cidadania: o multiculturalismo desenha o futuro através da prática cidadã.** Encontro Nacional CONPEDI: Ceará, 2010.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com Deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Interfaces do Processo de Escolarização.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2014

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, As Heterotopias.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. 2007. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, mai./ago. 2007, p. 197-211. Disponível em :<
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHPCxzjmw/?format=pdf&lang=pt> > Acessado em: 13 de maio de 2022.

JOY, M. **Powerarchy: understanding the Psychology of Opression for Social Transformation.** Oakland-USA: Berrett-Koehler Publishers, 2019.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação.** Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Cobogó, 2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32 nº 94 junho/2017.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf&lang=pt> > Acessado em: 02 de abril de 2022.

REZENDE, R. M. G. de. A educação de jovens e adultos e os movimentos sociais: alguns apontamentos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, p. 105-124, mai./ago., 2013.

RODRIGUES, O. M., et., al.. **Diversidade e cultura inclusiva**. São Paulo: Unesp, 2014.

